

高等学校地歴科における地理分野と歴史分野を融合した授業構想

学習開発コース(13220904) 加藤 学

The integration of geography and history at an upper secondary school has been a controversial issue, and related words largely increased in the teaching guideline in 2009. However, there are few reports of the class practice. This study shows a lesson plot based on the previous studies and my practices in the course of the graduate school. The class plan aims to show the method to let students grasp historical materials spatially by using maps in the class of the world history.

[キーワード] 地歴融合・関連 高等学校 地理歴史科

1 問題の所在

2009(平成21)年に告示された「高等学校学習指導要領」では、地理と歴史の相互の関連を図る旨の記述が増えた。1970年までの学習指導要領では、相互の関連の充実が謳われてきたが、その後の3回の改訂において記述が減少し、現行のもので記述が増えた(加藤, 2014)。

学習指導要領の改訂に先立ち、山口(2008)は、地理と歴史のそれぞれにおいて授業時数の10%程度を「地歴融合単元」の時間にあてて、それぞれの科目の立場から融合単元を積極的に開発するのが妥当であると述べている。

そもそもなぜ「地歴融合」の議論があるのか。その内容は先行研究をもとに後述するが、以下のような素朴な理由が根底にあると考えられる。そのひとつは科目履修に強く関係する。地歴科が設定された1994年以降、国際化に対応するため世界史が必修となっている。一方日本史と地理が選択履修とされて、高等学校で地理を学ばない生徒が多い。とくに近年は日本史の必修化も検討されており、仮にそうならばますます地理を履修する生徒が少なくなる。このような状況で、時間的な認識とともに空間的な認識も形成するという目的で、必修の歴史科目の内容に地理的な要素を組み入れるため「地歴融合」の議論があると考えられる。

「地歴融合」が議論されるもうひとつの理由は、対象の地域や社会を理解しようとするとき、地理と歴史の双方の理解が必要ということである。国際化という「自分」と「他者」がかかわり合う現象に対応するならば、地域や社会を複合的に捉えられなくてはならない。だからこそ、地理と歴史

を関連付けは重要で、その関連を意識した授業構想が必要だと考える。

本研究の目的は、地歴の関連に関する先行研究の検討と筆者の実践報告を踏まえつつ、双方の関連を意識した授業構想について考察・提示することである。

2 先行研究の検討

(1) 地歴関連・融合に関する先行研究の類型

表1は、地歴融合・関連に関する論考を整理したものである。加藤(2014)をさらに充実させて、一部修正した。これをもとに、以下の検討を行う。

(2) 相互の融合・関連に関する論考

相互の融合・関連を図る論考について、主に教育の立場から論じたものを取り上げると、歴史教育の立場から、深草(1995)が世界史に環境問題を取り入れる論考を行っている。同様に深草は、この手法を日本史においても取り入れて通史的に描いている(深草, 1998)。

次に、主に学問的な立場から、相互の融合・関連に言及している論考を以下でみていきたい。まずは地理学の立場から、黒崎(1986)は、地理学と歴史学の連携を図る必要性を主張している。黒崎は、地理的事象の歴史的背景について、「この地球表面に展開する諸事象はいずれも時空連続的なものなのであって、それぞれの空間的側面の解明に重点をおくのが地理的視座ということになる。この視座に立つからといっても、事象の時間的側面を無視あるいは軽視する限りでは、対象の正当な

表1. 地歴融合に関する文献の類型

	カリキュラム	科目設定	地理教育	歴史教育	学習材・教材	指導例	実践報告
朝倉 (1972)			●(歴史的背景)				
麻生 (1997)				●	●(地図)	●(暦・世界史)	
荒井 (2011)				●	●(ヘレフオード図)	●(暦・世界史)	
有沢 (1966)				●(地図利用)		●(歴・中学校)	
今井 (2010)					●(人物)	●(地理)	○(東西ドイツ)
大岳 (1994)			●(仏)				
今野 (2013)				●	●(国旗)		○(国旗)
斎藤 (1997)			●(近現代史)			●(地理)	
志村 (1998)	●(英)		●(カリキュラム)				
志村 (2003)	●(英)		●(カリキュラム)				
志村 (2008)	●(英)		●(主題図)		●		
志村 (2012)			●(世界像構築)				
武島 (2013)				●(歴史学)			
寺尾 (2008)				●(十字架論)		●(歴・日本史)	
寺尾 (2011)				●(地図利用)			
寺尾 (2012)				●(地理的要素)	●	●(歴・日本史)	
戸井田 (2004)				●(地理の見方)		●(歴・日本史)	
深草 (1995)				●(環境問題)		●(歴・世界史)	
深草 (1997)				●(環境問題)		●(暦・日本史)	
藤田 (2008)			●(地誌)			●(地理)	○(戦後史)
藤田・常井			●(意識調査)				
藤田 (2010a)			●(地誌)				
藤田 (2010b)	●(指導要領)						
藤田 (2011)			●(自然地理)			●(地理)	○(季節風)
占田 (1996)				●(歴史地理学)			
班目 (1965)			●	●			
水野 (1985)			●	●		●(暦・中学校)	
宮崎 (1996)				●(文明論)		●(歴史)	
山口 (2008)		●(地歴融合単位)					
山口 (2008)		●(地歴連携)	●			●(地理)	
山口 (2011a)		●(歴史的要素)	●				
山口 (2011b)		●(地歴連携)	●				
山田 (1982)				●(地図・年表)	●(地図・年表)	●(歴・世界史)	

把握や理解はきわめて乏しいと言わざるを得ない」と指摘している。その対象における時間の流れを捉えることで、対象の正当な把握ができることを主張している。

一方で、歴史学の立場から言及したのが武島(2013)である。武島は、これまでの地歴融合・関連の議論を取り上げながら、それらに疑問を呈す。武島は「日本における地理学(人文地理学)と歴史学に、実証性・科学性における共通の基盤がどの程度あるのかを問う」ている。武島は、近年の諸提言は、双方の歩みより終始しており、実証性と科学性を楽観視したまま、相互の融合・関連を図ろうとしている点を非難している。

(3) 実践報告及び実践案に関する論考

歴史教育からの実践については、寺尾の一連の実践報告及び実践案の提示がある。寺尾は日本史を単なる時間軸のみならず、空間軸からも理解させることが大切であるとして、その手段として地図利用が有効であると論じている(寺尾, 2008)。その際に交通・輸送、軍事・防衛、給水、土地利用、大火・震災という観点を設定して、指導例を提示している。さらに寺尾は、地形や鳥瞰図、地名や景観などの観点からの実践案や実践例も提示している(寺尾, 2012)。

地図の利用という点では、世界史において地図資料を活用した実践を行なった荒井(2011)の研究がある。荒井は、ヨーロッパ中世の古地図は、中世の宗教観や世界観を体感できる教材であるとしている。地歴融合を目的とした実践ではないが、地図を史(資)料として用い、当時のヨーロッパの人々が抱いていた世界像を、空間的に把握させる実践といえるだろう。

さらに歴史教育の立場からは、麻生(1997)の論考を取り上げたい。麻生は、世界史の授業において、人間の生活や生業、地域形成に様子を主眼とした指導例や実践を提示している。そのなかには、地図教材を用いる例が見られる。

他にも世界史の実践では、今野(2013)が地歴融合教材として国旗を用いて、世界史Aにおける全3時間のワークショップ形式の実践を試みている。今野は、国旗はその国の歴史民族・宗教の精神、特徴的な自然環境が反映されており、「多面的な情報をもたらしてくれる格好の素材である」として、地歴の融合・関連にも応える教材であると論じて

いる。また今野は、「地歴融合」については「評価が非常に難しい」とした上で、「歴史事象を地理的な思考で考察する機会を保障することが肝要」とであると論じている。

地理教育からの実践については、藤田(2008)がヨーロッパ地誌として戦後史と関連付けた単元を構成し、授業実践の報告を行なっている。また藤田(2011)は、季節風の仕組みと遣唐使の航海を取り上げて、自然環境と歴史的事実とを結びつけた授業実践を行なっている。藤田は、自然地理と歴史を関連づけた実践の蓄積は、自然環境の扱いが得意な地理教育の立場から率先するべきだと述べている。今井(2010)は、「無味乾燥と思われがちな地理学習にストーリーを与えることができる」として、全4時間の単元で、東西ドイツの分断と統一を事例にして人物を取り扱った実践を行なっている

(4) 相互の融合・関連を図ることへの教員の意識

以上では、研究者や実践の報告をもとに、相互の融合・関連に関する議論を検討してきた。言うまでもないが、その重要性を説く論考が多い。それでは相互の融合・関連を図ることに対して、現場の教員はどのような意識を持っているのか。

寺尾(2012)は、高等学校日本史の教員の立場から、教員に相互の融合・関連を図るという意識が希薄で、他科目との連携に全く関心を示さない教員が現れていることを指摘している。しかし、藤田・常井(2009)のアンケート調査及びその報告を見ると、決してそうとも言い切れない。藤田・常井は、千葉県と岡山県の高等学校の地理教員に、地理と歴史の連携・融合に対する意識調査を行った。それによると、科目間の連携について、両県とも8割以上の教員がその重要性を認識している。連携の方法については、相互の関連性を充実させた授業を行なうべきだと考えている教員が両県共に6割を占め、次いで融合単元を設定すると考えている教員が3割弱という結果であった。しかしながら、教員間による科目の議論はほとんどなされていないという。また、歴史教員の中には地理に関する知識が乏しいために、相互の融合・関連を図ることに不安を覚えている教員もいると報告している。

(5) アメリカの教科書に見る「地歴融合」

最後に、アメリカ合衆国の教科書に見る「地歴融合」について、森田(2011)の研究に依拠しながら論ずる。アメリカ合衆国の地理教育には、の地理的見方・考え方を構成する「地理学の5つの基本テーマ」が定義づけられている。テーマは次の通りである。

- ①位置：地表面における位置
- ②場所：自然的・人文的特徴
- ③場所における相互関係：人と環境の関わり
- ④移動：地表面における相互作用
- ⑤地域：地域はどのように形成され、変化するか

森田は、「地理学の5つのテーマ」が「米国の地理教育において極めて大きな役割を果たしている」と論じている。その理由として、一つは非常に単純化されてわかりやすく、人々に受け入れやすく構成されていること。もう一つは、「人間と国土との間の相互依存関係」を重視した、合衆国における国土教育の思想が、5つのテーマの学習内容や学習目標に明確に位置づけられていることを挙げている。

この5つのテーマは、地理教育のみならず歴史教育にも反映されている。例えば、小学校や高等学校の「合衆国史」の教科書についても、地理的テーマとして上の5つのテーマを掲げているとされている。また、合衆国で使われている世界史の教科書には、ほとんどの単元に地図が掲載されており、その地図上に見られる現象について、5つのテーマに即した「問い」がたてられている。このように、歴史の教科書であっても、地理的な内容が明確に盛り込まれている。これについて森田は、「歴史の深層には必ず地理や国土というものがあり、その上で相互に影響を与え・受けながら、国民の歴史が展開されてきた、という構造になっている」と論じている。つまり、地理と歴史は、相互に関係しあっているものという考え方が基にあるということだ。また、州によっては、地理教育と歴史教育を一体化したカリキュラムが構築されている。日本の歴史教育においても、このような考え方が採用されるべきだと筆者は考える。また、「地歴融合」の実践を行なうにあたって、合衆国の「地理学の5つの基本テーマ」は大いに参考になるものと考えられる。

3 専門実習における実践結果とその考察

(1) 日本史Aの実践

ここで検討するのは、山形県内X高等学校にて筆者が実践したものである。本年度の実習では、日本史Aと世界史Aの両分野をそれぞれ4時間ずつ担当した。このうち、日本史Aにおいて、特に「地図利用」という点を意識した実践を行なった。筆者が担当したのは「第一次世界大戦と日本」と「大戦景気」の範囲で、2学年の2クラスである。

「第一次世界大戦と日本」は、最初に第一次世界大戦が起きた理由を確認した。そして、日本が大戦に踏み切れた理由について、「外相・加藤高明の発言」(以下「発言」)と東アジアの地図を用いて説明し、日本の中国進出について具体的に追ったあとに、「発言」の「建前」として、日本はイギリスと同盟関係にあるために、その情誼として大戦に参加できるということである。しかし「本音」は、東アジアからヨーロッパ勢力を一層し、日本の国際的地位を高めることである。この「発言」を取り上げた上で、西洋諸国が東アジアのどの地域を租借地としていたのかを、地図で確認させた。そして提示した東アジア一帯の地図から気づくことはないかを生徒に問うた。この地図から、アジアを租借地としている国々は、大戦に参加しているヨーロッパ諸国であることを確認させた。さらに、同盟国たるイギリスが日本の参戦については消極的であったことについても触れた。日本が大戦に参加した理由について、「発言」のみならずそれを裏付けるような「地図」を用いて生徒に提示して取り上げた。

「大戦景気」は、第一次世界大戦後に日本で見られた経済成長である。第一次世界大戦の参加によって好景気となった日本は、あらゆる産業が躍進した。それに伴い、工業生産額が農業生産額を上回り、工場労働者が増加した。また、都市部への人口の増加・移動が見られた。輸出超過になったことや産業が躍進したことは、資料集のグラフや写真を用いながら授業を進めた。

地図の利用は、「都市部への人口の増加・移動」の範囲で、筆者が作成した「人口増加率分布図」と「工場の分布図」の2枚の地図を用いて、大戦景気の時代に、都市部への人口移動が起こった理由を考えさせた。



図1. 人口増加率分布図(日本帝國統計年鑑より筆者作成)

図1は、大正2年～8年(1913年～1919年)の人口統計をもとに、増加率を計算し、それを赤と青の濃淡で表したものである。「工場の分布図」は、当時の主な製鉄所や造船所などを白地図に記した。授業ではこの2枚の地図を照合させて、どのようなことが言えるのかを生徒に問うた。

(2) 実践の結果と課題

各クラス2時間(合計4時間)の授業実践終了後に、生徒全員に対して授業アンケートを行ない、2年2組は33人、2年3組は35人から回答を得た。全部で12の質問事項を設定し、そのうち地図教材に関わる質問等を表2に示した。各クラスの結果を、表3と表4に示す。

表2. 地図利用に関するアンケート項目

- 1 考えたり読んだりする時間は十分である
- 2 地図を用いて理解しやすく説明している
- 3 地図を用いることで授業の内容が理解しやすかった
- 4 歴史の勉強で普段から地図を使っている

表3. 2年2組 アンケート結果 n=33

質問	A そう思う	B やや思う	C どちらとも いえない	D そう思 わない
1	67%	33%	0%	0%
2	61%	36%	3%	0%
3	39%	52%	9%	0%
4	30%	36%	27%	6%

表4. 2年3組 アンケート結果 n=35

質問	A	B	C	D
1	89%	6%	3%	3%
2	69%	20%	11%	0%
3	57%	34%	9%	0%
4	29%	37%	23%	11%

このアンケート結果から、クラスに違いはあるものの、1～3のいずれの質問においても、全体としてかなり肯定的な評価が得られた。とくに地図に直接関わる質問4と質問2・3の結果を比較すると、本実践授業において普通の授業よりも地図を用いたことが肯定的に評価されていることがわかる。なお、「大戦景気」の授業については、地図を利用した実践を行なったのは2・2のみである。

以上のことから、授業全体についても地図の利用に関しても、生徒からの評価は総じて高いといえる。しかし、筆者なりに振り返れば、「第一次世界大戦と日本」の授業では、ヨーロッパの地図も提示して主戦場がヨーロッパであったことを生徒に認識させ、その上で東アジアの地図を見せる必要があったと考える。そこで、東アジアすなわち日本周辺にもヨーロッパの国々の権益が及んでいることを確認できれば、参戦によって国際的な影響力を増すことができるという、日本の参戦意図をより明確に読み取らせることができただろう。

また「大戦景気」の授業では、歴史的現象について空間的に把握するという、本来の地図の使い方ではあっただろう。しかし、人が「どこからどこへ」移動した原因がわかる資料を提示できれば、人の移動による影響を生徒に捉えさせることができたかもしれない。

そして、実践において、地理的要因に基づいて歴史的現象を理解・考察させることの必要性である。例えば、「位置」を取り扱うには、地図上の位置を確認するにとどまらず、位置関係や変化、その意義などを理解させるように地図を活用すべきである。また、「環境」について取り上げる際には、人類の行動と環境との相互作用という観点から、歴史的現象を考えさせることができるだろう。それらの手だてとして地図を活用し、歴史を空間的に把握することの重要性をあらためて確認した。

4 相互の融合・関連を図った構想案

以上の検討を踏まえて、ここでは、地図を用いた「ウィーン体制」の授業の構想を提示したい。表5は授業構想の略案である。

ウィーン体制とは、フランス革命からナポレオン戦争期を経て、1814年のウィーン会議によってつくられた体制である。会議の目的はナポレオン戦争の戦後処理である。フランス外相のタレーランが提唱した「正統主義」にのっとり、国境の再編や王政の復活といった革命以前のヨーロッパに戻すとともに、ヨーロッパの勢力均衡が図られた。

この内容は、昨年の専門実習で実践を行なったものである(加藤, 2014)。その反省を踏まえて、ここでは、3枚の地図の比較を中心に、絵画資料もあわせながら、領土の変遷や会議の意義、主催者の心情などを視覚的に捉えるという授業を提示したい。

以下は、1789年時のヨーロッパ(図2)、ナポレオン支配下のヨーロッパ(図3)、ウィーン会議後のヨーロッパの地図である(図4)。



図2. 1789年時のヨーロッパ(出典 桑原編, 1961)



図3. ナポレオン支配下のヨーロッパ(出典 桑原前掲)



図4. ウィーン会議後のヨーロッパ(出典 神奈川県高等学校教科分科会社会科部会歴史分科会, 2008)

最初に提示するのは2枚の「絵画」である。これは主要国の人間が地図を囲んでいる絵画と、主要国の人間が踊っている様子である。これはどちらも会議の様子を表しているものである。つまり、会議が領土の再編について話し合われたことと、利害が対立し議論が進まない様子を表している。

次に2と3と4を年代順に並べさせる。その上で、なぜウィーン会議が絵画のように描かれてしまったのかを、生徒に問う。

ここで3枚の地図の比較から、それを読み取らせたい。先ほども述べたように、2と4の地図を比較すれば、各国の国境が明確で非常に似ているものと見てとれる。これに対して3の地図は、国境はあるものの、その殆どがナポレオンの支配下にあったことがわかる。そして、3と4を比べれば、ウィーン会議が何を目的としていたか容易にわかる。つまり、ウィーン会議がナポレオンによる、一国支配を解体しようとしたこと、そして革命の前の状態に戻そうとしたことが地図から読み取れるだろう。

しかし、ドイツのように、ウィーン体制下においては新しく編成直されているなど、特徴的な地域についても確認させる。

このような議論を通した上で、会議の結果が、この地図のような領土編成になった理由を、考えさせる。おそらくは、地図を比較させた時点で「ヨーロッパを元通りにする」ということは確認ができるだろう。それこそが、ウィーン体制の基本的な考え方である「正統主義」なのである。

最後に、もう一度2枚の絵に戻って、考えさせる。つまり、革命以前のヨーロッパを目指して、

表5 学習指導案(略案)

教科・単元：高等学校 世界史A 「ウィーン体制とその崩壊」

本時の目標：ウィーン会議における各国の利害対立について考察させる。

地図資料から領土の変遷と会議の意義を読み取らせる。

	学習活動	留意点
導入	<p>本時のテーマを理解する。</p> <p>ウィーン会議についての2枚の絵画資料(風刺画)を見て、考察する。</p> <p>問い：2枚の絵がそれぞれ、どのような様子が描かれているか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・踊っているのが会議の主要国(絶対王政)の人間であることを確認にする。 ・2枚の絵画の違いに着目させる。
展開	<p>指示：三つの地図を年代順に並べる。</p> <p>問い：会議の様子が「絵」のように描かれた理由は何か。</p> <p>三つの地図を比較から考えてみる。</p> <p>指示：三つの地図を比較してみる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地図資料からヨーロッパの領土の変遷を読み取る。 ・三つの地図を比較して気付いたことをまとめて、問いにたして考察する。 <p>問い：ウィーン会議の結果、このような領土編成になったのはなぜか。その考え方も含めて考えてみる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地図から読み取れることをまとめて、発表する。 <p>問い：二つの絵はどのようなことを表していただろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・会議であるにも関わらず、踊り続けている様子から、領土編成の議論が進まないことの様子を描いていることを確認する。 ・主要五カ国の「大国」主導で、勢力均衡が図られたことを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・どの地図がいつの時代のものかを確認 ・全体を見たときにウィーン体制下と革命前の地図が似ていることに気づかせる。 ・特に変化が大きい地域について注目させる。 ・革命前のヨーロッパに戻っていること(正統主義)、そして「一国独裁」の体をなしていないことを気付かせる(勢力均衡)。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・ウィーン体制が何を目指していたか。本時の資料や議論を振り返りながら、ウィーン会議の歴史的意義をまとめる。 ・正統主義、勢力均衡の意義を整理してまとめる。 	

ナポレオン戦争期の処理を試みるも、大国同士の利害が一致せず、一向に会議が進まなかったことを理解させる。

以上が実践案となる。地図の比較を行なうことで、領土の変遷が明確に把握でき、ウィーン会議の歴史的意義が空間的認識をともなって理解されるものと考ええる。

5 到達点と課題

本研究の成果として、先行研究の検討と実践の結果から、相互の融合・関連を図る上で多くの観点を導くことができたこと、そして「ウィーン体制」について地図を利用した実践案を提示することができたことが挙げられる。

今後は、世界史の教科書の内容から、相互の融合・関連を図るのに適した範囲を検討することが、必要である。そして、それらの内容を扱う際の観点やテーマ、その内容に使用できる教材を吟味しなければならない。その上で、具体的な単元の構成や授業の構想を行い、実践を蓄積する必要がある。

引用・参考文献

- 青木葉近之助(1965)『日本帝國統計年鑑 復刻版』, 第35, 37, 38回, 東京リブリント出版社
- 麻生正秋(1997)「新しい「世界史」学習の教材のあり方と地理的諸分野の活用」, 『秋田地理』, 秋田大学, 第17号, pp. 1-7
- 荒井雅子(2011)「世界史教育における地図資料の活用」, 『日本私学教育研究所紀要』, 日本史学教育研究所, 47号, pp. 75-78
- 藤田晋(2008)「戦後史の視点を取り入れたヨーロッパ地誌の授業展開」, 『学芸地理』, 東京学芸大学, 第63号, pp. 34-44
- 藤田晋・常井仁美(2009)「高等学校における地理と歴史の連携に対する教員の意識-千葉県と岡山県におけるアンケート結果をもとに-」, 『地理教育研究』, 全国地理教育学会学会事務局, 第5号, pp. 34-38
- 藤田晋(2011)「自然地理と歴史を関連させづける授業実践 季節風を題材として」, 『地理教育研究』, 全国地理教育学会学会事務局, 第8号, pp. 54-58
- 深草正博(1995)「世界史教育における環境問題の取り扱い」, 『皇学館大学紀要』, 皇学館大学, 34号, pp. 26-68
- 深草正博(1998)「日本史教育に環境問題を導入するために」, 『皇学館大学文学部紀要』, 皇学館大学紀要, 37号, pp. 145-186
- 今井英文(2010)「高等学校地理における東ドイツの分断と統一に関する授業実践-人物に着目して-」, 『地理教育研究』, 全国地理教育学会学会事務局, 第6号, pp. 33-37
- 神奈川県高等学校教会研究会社会科部会歴史分科会編(2008)『世界史をどう教えるか-歴史学の進展と教科書』, p. 187, 山川出版社
- 加藤学(2014)「高等学校地歴科における地理分野と歴史分野を融合した授業構想」, 『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 山形大学大学院教育実践研究科, 第5号, pp. 224-227
- 今野良祐(2013)「世界史 A」における導入期教材の開発: 地歴融合の観点から」, 『研究紀要』, 筑波大学付属坂戸高等学校, 第50号, pp. 107-112
- 黒崎千晴(1986)「地理的事象の歴史的背景」, 町田貞, 篠原昭雄, 『社会科地理教育講座 I』, pp. 69-78, 明治図書
- 桑原武夫(1961)『世界の歴史 10 フランス革命とナポレオン』, p. 9, p. 402, 中央公論社
- 森田康夫(2011)「アメリカの地理・歴史教科書の検証と国土教育(前編)-オバマ大統領演説と「合衆国史」教育-」, 『JICE REPORT』, 国土技術研究センター, 第19号, pp. 74-95,
- 森田康夫(2011)「アメリカの地理・歴史教科書の検証と国土教育(後編)-日米「地理」教科書比較と内村鑑三-」, 『JICE REPORT』, 国土技術教育センター, 第20号, pp. 86-103,
- 武島良成(2013)「『地歴融合』は可能なのか?-伏見の地誌をめぐる認識のズレ-」, 『京都教育大学紀要』, 京都教育大学, 123号, pp. 1-16
- 寺尾隆雄(2008)「日本史授業の中の地図利用 日本史と地理の接点を考える」, 『地理教育研究』, 全国地理教育学会学会事務局, 第1号 pp. 74-78
- 寺尾隆雄(2012)「日本史教育と地理教育の連携の成果と今後の方向性」, 『新地理』, 日本地理教育学会編, 第60巻1号 pp. 47-51
- 山口幸雄(2008)「高校地理歴史科における地理と歴史の関連・融合について」, 『学術の動向』, 財団法人日本学術協力財団, 第13号, pp. 38-42